Niveau(x) d'enseignement: 4 Numéro EDUQ : 8370749
Centre d'intérêt: 260

Martin-Laval, Henri.

Entraînement à l'assertion d'adolescents sourds intégrés au niveau secondaire / Henri Martin-Laval ; [pour la] Commission des écoles catholiques de Montréal, Bureau de psychologie. -- Montréal : La Commission, [1977].
30, [4] p. : graph. ; 28 cm.

Titre de la couv. Bibliogr.: p. [33-34].

Cote Dewey: / Cote LC: /

Descripteur(s): *Enfant handicapé *Handicapé auditif *Intégration scolaire *Modification du comportement *Habileté de communication *Angoisse *Attitude de l'étudiant *Comportement de l'étudiant *Secondaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Polyvalente Lucien-Pagé (Montréal, Québec)

Cette recherche exploratoire porte sur les possibilités d'application chez l'adolescent sourd de l'entraînement à l'assertion (c'est-à-dire aux habiletés sociales), cela en vue de favoriser l'adaptation d'adolescents sourds au système scolaire régulier. Elle a pour objectif d'entraîner des adolescents sourds intégrés et non-intégrés à utiliser leurs habiletés sociales dans des situations de contacts interpersonnels avec des entendants et d'analyser les effets de cet entraînement.

L'échantillon choisi comportait au départ 40 sujets, tous adolescents sourds inscrits à la polyvalente Lucien-Pagé, d'un âge moyen de 18 ans, répartis au hasard en quatre groupes de secondaire III et IV. Afin d'évaluer les effets d'un entraînement assertif et ceux de l'intégration, les élèves ont été divisés en groupes selon le jeu des variables suivantes articulées par paires: entraînés, intégrés, non-entraînés, non-intégrés. Deux questionnaires d'évaluation subjective leur ont été administrés lors d'un pré-test, trois mois avant l'entraînement, et lors d'un post-test, un mois après cet entraînement.

Les résultats sont fondés sur les scores de 37 sujets. Il semble que l'entraînement à l'assertion ait eu pour effet de faire décroître le niveau d'anxiété des sujets. Le facteur intégration n'a été pour sa part la cause d'aucune différence significative entre les groupes. Il semble donc que le simple fait d'intégrer le sourd dans un milieu scolaire entendant ne fasse varier ni son niveau d'anxiété, ni son assertivité; il faut, pour obtenir une amélioration de ces variables, faire entrer en jeu un entraînement systématique à l'apprentissage de comportements d'interaction sociale efficaces. Il semble donc utopique d'espérer que le simple passage du temps aplanira les difficultés psychologiques causées par l'intégration.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 063
Notice(s) connexe(s): 8270709, 8370758
Financement: Bénéficiaire - Commission des écoles catholiques de Montréal
Organisme(s) source(s) - MEQ-DGDP
Programme(s) de subvention - PARC
Auteur de l'analyse: fr

E D U Q 8370749

COMMISSION DES ECOLES CATHOLIQUES DE MONTREAL

Bureau de psychologie

ENTRAINEMENT A L'ASSERTION D'ADOLESCENTS SOURDS INTEGRES AU NIVEAU SECONDAIRE

NEED XI: *To replace attitudes of complacency and apathy among deaf people regarding attainment of vocationnal, social and educational levels equal to their peers,*

in WILLIAMS (1963) "Basic needs of deaf people".

Henri Martin-Laval
psychologue

E D U Q 8370749

TABLE DES MATIERES

		Pages
I -	INTRODUCTION	3
II -	CONTEXTE THEORIQUE	4
	A - Affectivité chez le sourd	4
	B - Le sourd intégré au secondaire	6
	C - L'assertion behaviorale	7
	D - L'assertion et le sourd	9
III -	METHODE EXPERIMENTALE	9
	A - Sujets	9
	B - Groupes	11
	C - Programme d'entraînement	12
	D - Evaluation	15
IV -	RESULTATS	16
	A - Analyses de variance du pré-test	17
	B - Analyses de variance des différences pré-test/post-test	18
V -	DISCUSSION	23
	A - La mesure de l'assertivité	23
	B - La baisse de l'anxiété	25
	C - Le facteur intégration	29
VI -	CONCLUSION	30

I - INTRODUCTION

La politique (ou la "mode") actuelle d'intégration des handicapés au système pédagogique dit régulier est un sujet de réflexions et de polémiques depuis plusieurs années dans le monde de l'éducation. Dans le cas particulier du déficient auditif, les auteurs font plus volontiers état de succès ou d'échecs selon qu'ils sont partisans ou non de l'optique de l'intégration. D'immenses moyens, tant financiers, qu'humains et techniques ont été mis en oeuvre pour favoriser la réussite de l'intégration des sourds au monde entendant, mais ces moyens sont généralement extérieurs au sourd qui est, tout de même, le principal intéressé. On aura, par exemple, recours à des professeurs de soutien (tuteurs), à des programmes académiques spéciaux, à des appareillages acoustiques complexes dans certains cas, et à des spécialistes de la relation d'aide qui interviennent, la plupart du temps, à titre plus curatif que préventif. Autrement dit, l'intégration demande au système régulier de s'adapter au handicapé auditif mais, à l'inverse, peu d'efforts ont été entrepris pour préparer le sourd lui-même à une adaptation psychologique harmonieuse audit système.

C'est cette réflexion, associée à la conviction qu'un système efficace de prévention vaut mieux que mille interventions, qui est à la base de la présente recherche.

II- CONTEXTE THEORIQUE

A- L'affectivité chez le sourd

La mise sur pied d'un système ou, plus précisément, d'une technique psychologique favorisant l'adaptation du handicapé auditif au monde entendant implique tout d'abord la compréhension de la personnalité du sourd et, particulièrement, de son affectivité.

Plusieurs auteurs s'accordent pour signaler que certains traits de personnalité sont plus fréquents chez le sourd que chez l'entendant; tout en gardant présent à l'esprit le danger des classifications hâtives (et des classifications en général), on doit admettre la concordance de certaines observations.

Pour Oléron (1969), par exemple, le sourd présente "plus d'émotivité" et une "introversion plus prononcée" que l'entendant. Il a également des "sentiments d'infériorité" et un "manque de contrôle intellectuel sur ses impulsions affectives". Ces affirmations sont corroborées par ce texte de l'Institut des Sourds de Charlesbourg (1975):

> "Nous pensons que nous pouvons affirmer la présence des traits suivants chez la majorité des sourds profonds:

1- *Anxiété: (...)*

2- *Faible tolérance à la frustration: (...) le sourd est reconnu pour être agressif*

3- *Tendance à l'isolement: malgré toutes les expériences tentées au niveau de l'intégration, le sourd a toujours tendance à se replier sur lui-même ou à se mêler à d'autres sourds".*

En ce qui concerne le sentiment d'infériorité du sourd, citons Williams (1963) qui note: *"Pour plusieurs raisons, les sourds et leurs amis ont en commun une attitude d'excuse en ce qui a trait à leurs compétences relatives. Il en résulte des visées de niveau inférieur qui laissent toute la société sourde fonctionner inutilement en un état de désavantage qui augmente de lui-même avec le temps".* Bourguignon (1975) donne un bon exemple de cet état d'esprit en rapportant ces propos d'un sourd intégré: *"Les professeurs n'ont pas le temps de nous aider et nous avons peur de les déranger ou de fatiguer nos compagnons en intervenant pour demander des explications".*

Cette tendance à l'isolement, à l'anxiété, à l'infériorité, Krippner et Easton (1972) l'ont magistralement résumée en la nommant une "peur de s'impliquer dans le processus de la vie" (fear of becoming involved in the life process).

B- Le sourd intégré au secondaire

Qu'advient-il alors du déficient auditif lorsqu'il se trouve confronté avec le monde entendant dans le processus de l'intégration et, qui plus est, lorsque cette intégration a lieu au cycle secondaire, après cinq, six ou sept ans de vie en institution protégée?

Un conseiller en orientation de Ronchin, Dilly (1971), est catégorique sur ce point; pour lui, "en intégrant de jeunes sourds dans un internat de sourds, on les sécurise car ils s'y trouvent bien, mais on repousse à plus tard le problème de leur intégration sociale et ce, au moment de leur adolescence, multipliant ainsi les difficultés".

Les traits affectifs problèmes seront donc plus importants dans ce cas particulier et, en général, au moment de l'adolescence. Le texte de Charlesbourg (1975) indique, en effet, que l'anxiété chez le sourd "se manifestera avec plus d'acuité au moment de la pré-adolescence et de l'adolescence". Cette anxiété peut même provoquer des comportements auto-punitifs comme celui du sourd qui portait sa prothèse auditive sans problème à l'élémentaire et qui, pour être accepté des entendants, refuse de la porter en arrivant au secondaire (Hedgecock, 1974).

Comment peut-on alors aider le sourd intégré en face de tels problèmes? Quelques auteurs ont des opinions convergentes à ce sujet: Leckie (1973) signale après avoir fait une revue de la littérature que "le fait d'être prêt individuellement était (pour le sourd) le principal facteur (du succès de l'intégration)".

Pour Frick (1973), "presque tous les enfants handicapés de l'ouïe ont besoin d'apprendre à être plus indépendants et d'être rendus plus conscients des comportements sociaux acceptables et de ce qui se passe dans le monde autour d'eux": Hedgecock (1974) enfin prétend que "l'élève qui a un ami et une bonne image de lui-même apprend plus facilement".

Partant de ces suggestions, nous avons élaboré un programme qui permettrait aux adolescents sourds d'être prêts à entrer en contact avec les entendants, d'être plus indépendants et plus conscients des comportements sociaux acceptables et, puisque nous pouvions difficilement programmer l'amitié, d'avoir une meilleure image d'eux-mêmes. En d'autres termes, nous avons tenté de les rendre plus assertifs.

C- L'assertion behaviorale

Les thérapies behaviorales, centrées sur la modification de comportement, peuvent agir en gros de deux façons: en faisant acquérir un comportement désirable ou en éliminant du répertoire du sujet un comportement indésirable. Dans le cas présent, il fallait faire acquérir à nos sujets des comportements de non-anxiété ou de non-inhibition qui sont, en fait, des comportements assertifs.

Plusieurs behavioristes ont donné des définitions plus ou moins complètes et plus ou moins opérationnelles du comportement assertif. Sans vouloir faire ici une revue de la littérature sur le sujet, il semble utile de mentionner quelques-unes de ces définitions.

Pour Wolpe et Lazarus (1966) le comportement assertif se définit comme "toute expression socialement acceptable de droits et de sentiments". Cette définition très globale permet d'imaginer toutes les possibilités d'analyse du comportement assertif et certains auteurs proposent de diviser l'assertion en catégories de comportements. Lazarus (1973), par exemple, voit quatre composantes dans le comportement assertif soient l'habileté à dire non, l'habileté à demander des faveurs et à faire des requêtes, l'habileté à exprimer des sentiments négatifs ou positifs et, l'habileté à commencer, continuer et terminer des conversations générales. Il est intéressant de souligner l'importance de l'aspect positif de l'assertion qui se retrouve, par exemple, dans le comportement de savoir faire ou accepter un compliment; il faut donc ajouter aux définitions citées cette nuance importante entre assertion et agressivité. En fait, la définition la plus complète et la plus "behaviorale" qu'on trouve dans la littérature est celle de Rich et Schroeder (1975): "Le comportement assertif est l'habileté à rechercher, maintenir ou augmenter le renforcement dans une situation interpersonnelle par une expression de sentiments ou de besoins quand une telle expression risque (d'entraîner) une perte de renforcement".

D- L'assertion et le sourd

Partant de traits de personnalité assez stéréotypés chez le sourd et d'une technique behaviorale relativement nouvelle, la présente étude ne se veut qu'exploratoire des possibilités d'application et d'utilisation chez le sourd de l'entraînement à l'assertion ou, plus généralement, à ce qu'on appelle de plus en plus, les habiletés sociales (Social Skills Training: Hersen et Bellack, 1976; McDonald et al. 1975; Wright, 1976).

Les buts de la recherche étaient donc:

1- d'entraîner des adolescents sourds intégrés et non-intégrés à utiliser leurs habiletés sociales dans des situations de contacts interpersonnels avec des entendants;

2- d'analyser les effets de cet entraînement.

III- METHODE EXPERIMENTALE

A- Sujets

L'échantillon choisi au départ comprenait quarante sujets tous des adolescents sourds inscrits à la

polyvalente Lucien-Pagé[1] de la CECM. Trois sujets ayant quitté l'école en cours d'année, les résultats obtenus sont basés sur les scores de trente-sept sujets. Au plan académique, les étudiants étaient au niveau de secondaire III et IV, répartis au hasard en quatre groupes; l'âge des sujets, au moment du post-test, variait de 16 ans 8 mois à 20 ans 3 mois avec un âge moyen de 18 ans 1 mois.

Au plan du degré de surdité, tous les sujets étaient atteints de surdité sévère ou profonde sans appareil et, une fois appareillés, de surdité modérée (voir le tableau I). Lors de l'expérimentation, vingt-huit sujets sur trente-sept étaient appareillés et neuf ne portaient pas de prothèse. Les sujets ont été répartis entre les groupes pour obtenir un niveau comparable de rendement auditif dans chaque groupe.

---

1. L'auteur désire remercier la direction de la polyvalente Lucien-Pagé pour l'excellence de sa collaboration.

TABLEAU I

Degré moyen de surdité (en décibels) des quatre groupes

	Sans appareil		Avec appareil	
	Oreille droite	*Oreille gauche*	*Oreille droite*	*Oreille gauche*
A	89 (S)	98 (P)	46 (M)	41 (M)
B	87 (S)	94 (P)	52 (M)	51 (M)
C	98 (P)	99 (P)	55 (M)	55 (M)
D	94 (P)	95 (P)	50 (M)	48 (M)

P- *Profonde*
S- *Sévère*
M- *Modérée*

Renseignements fournis par monsieur Bernard Giraldeau, audiologiste.

B- Groupes

Afin d'évaluer séparément les effets d'un entraînement assertif spécifique et ceux de l'intégration comme telle, quatre groupes de sujets ont été formés; lors du post-test, ils se répartissaient comme suit:

Groupe A: intégrés, entraînés, neuf sujets
Groupe B: intégrés, non-entraînés, dix sujets
Groupe C: non-intégrés, entraînés, huit sujets
Groupe D: non-intégrés, non-entraînés, dix sujets

Il est évident que tous les adolescents sourds qui fréquentent la polyvalente Lucien-Pagé sont "intégrés" au moins sur le plan social, puisqu'ils ont des contacts avec les étudiants entendants de l'école. Il reste, cependant, que l'intégration académique proprement dite n'a lieu qu'à partir du secondaire III et ce pour certains étudiants seulement.

Le critère opérationnel d'intégration a donc été défini comme étant l'inscription de l'étudiant à au moins un cours avec des entendants.

C- Programme d'entraînement:

L'élaboration d'un programme d'entraînement assertif pour une population particulière exigeait d'abord une analyse des situations difficiles au plan du contact sourd-entendant. Grâce à la collaboration d'une équipe consultante de professeurs et du directeur adjoint de l'école[1], il a été possible d'isoler, par une technique de "brain-storming", une vingtaine de situations-problèmes dans les relations interpersonnelles sourd-entendant. Les quatre situations retenues comme étant les plus difficiles à réaliser pour un étudiant sourd intégré de Lucien-Pagé sont les suivantes:

---

1. Nous désirons remercier de leur collaboration très active Mlle Madeleine Boucher, Mme Ginette Gallo, M. Jean-Jacques Archambault, M. Jean-Paul Lévesque, professeurs itinérants, M. Michel Koru, professeur de soutien et M. Gérald Guilbault, directeur adjoint.

1- lever la main après un exposé du professeur entendant pour lui demander de parler plus lentement et de recommencer ses explications.

2- se lever et traverser la classe pour aller au tableau consulter les notes écrites par le professeur.

3- interrompre, en levant la main, le professeur pour lui demander de répéter la question qu'un étudiant entendant vient de poser.

4- demander au professeur de reprendre une explication pour aider un étudiant entendant qui n'a pas compris.

Ces situations ont ensuite été mimées par des étudiants-acteurs sourds et enregistrées sur bandes magnétoscopiques pour servir d'exemple lors de l'entraînement. Il faut signaler que dans chaque exemple, comme dans la réalité, les étudiants sourds intégrés sont au nombre de un ou deux dans une classe de quinze à vingt entendants, ce qui a pour effet d'augmenter la pression sociale et de rendre proprement "assertif" un geste qui pourrait paraître anodin dans d'autres circonstances.

Les deux groupes entraînés (A et C) étaient soumis à une session de trois heures répartie sur deux jours selon les modalités suivantes:

1- une demi-heure d'introduction générale comprenant l'explication de la méthode de visionnement des vidéos, du jeu de rôles et du "feedback" ainsi qu'une insistance sur l'importance de l'assertivité vis-à-vis l'entendant pour un sourd qui arrive sur le marché du travail.

2- une demi-heure d'exercices pour chacun des quatre exemples comprenant pour chaque exemple:

- modelage I ("on regarde l'exemple");
- "feedback" verbal ("qu'est-ce que le sourd a fait? qu'est-ce qu'il aurait pu faire d'autre? qu'est-ce qui est le plus efficace?");
- jeu de rôles ("on fait comme dans l'exemple") enregistré sur vidéo;
- "feedback" vidéo ("on voit à la TV si on a vraiment bien fait comme l'exemple");
- modelage II ("on regarde encore l'exemple pour être sûre de n'avoir rien oublié").

3- une demi-heure de récapitulation au cours de laquelle les sujets faisaient le résumé de chaque exemple et l'expérimentateur mettait l'accent sur trois principes assertifs.

- le sourd est capable de dire ce qu'il pense, que ce soit agréable ou désagréable;

- le sourd est capable de se débrouiller seul pour aller chercher ce qu'il lui faut;
- il est aussi difficile pour l'entendant que pour le sourd d'être assertif.

L'entraînement était donné verbalement par l'expérimentateur avec le support du langage par signes et, de la part des sujets, de la lecture labiale. Les groupes entraînés étaient scindés en plus petits groupes (trois groupes de quatre et un groupe de cinq sujets) pour faciliter la participation aux échanges lors de l'entraînement.

Les groupes non-entraînés (B et D) ne subissaient que le pré-test et le post-test.

D- Evaluation

Deux questionnaires d'évaluation subjective ont été administrés à tous les sujets lors d'un pré-test passé trois mois avant l'entraînement et d'un post-test passé un mois après.

L'assertivité comme telle a été évaluée par l'ERAC (Echelle Rathus d'Assertivité Comportementale), qui est la traduction française du RAS (Rathus Assertiveness Schedule; voir Rathus, 1973 et Bouchard et al., 1975); l'échelle IPAT (Cormier, 1962) a servi à mesurer le degré d'anxiété.

Le handicap de nos sujets a nécessité une adaptation de ces instruments pour faciliter la compréhension des items. Chaque énoncé des deux tests a été imprimé sur acétate et présenté séparément; il était en même temps traduit en signes par un professeur connu des sujets. Enfin, pour faciliter la conceptualisation des situations, chaque énoncé était accompagné d'un exemple explicatif donné par le traducteur. Les sessions de pré-test ont été enregistrées sur vidéo et revues par les traducteurs avant le post-test afin d'assurer une passation uniforme. Chacun des deux tests était traduit par un professeur différent, mais le même traducteur faisait passer le même test au pré-test et au post-test.

Les tests ont été passés en grands groupes en évaluant, lors de la même session, les dix-sept sujets entraînés (groupes A et C) et, lors d'une autre session, les vingt sujets non-entraînés (groupes B et D).

IV- RESULTATS

Les résultats obtenus ont été soumis à deux analyses de variance selon un schème p x q avec mesures répétées sur une variable. Des deux tests utilisés comme mesures, l'ERAC (R) ne fournit qu'un score, mais l'IPAT peut être analysé plus en détail en tenant compte des composantes suivantes:

- le score global (IG)
- le score pondéré en cote sten (IST)
- la faiblesse de la conception de soi (Q_3)
- la faiblesse du moi (C)
- la tendance paranoïde (L)
- la disposition à la culpabilité (O)
- la tension nerveuse (Q_4)
- l'anxiété voilée (A)
- l'anxiété manifeste (B)

Vingt analyses de variance ont donc été effectuées: une pour chacune des dix composantes et ce, une première fois sur les mesures du pré-test (analyse de variance I) et, une seconde fois, sur les différences entre les scores du pré-test et ceux du post-test (analyse de variance II).

A- Analyse de variance du pré-test (analyse de variance I)

Des dix analyses de variance I effectuées, deux seulement donnent des résultats significatifs. L'analyse de la composante C révèle un effet significatif d'interaction entre l'intégration et l'entraînement ($dl=1$, $F = 7.145$, $p<.05$). De même, on obtient un F significatif en faveur de la variable entraînement au niveau de la composante A ($dl = 1$; $F=5.486$, $p < .05$); les entraînés manifestaient plus d'anxiété voilée que les non-entraînés lors du pré-test.

B- Analyses de variance des différences pré-test/ post-test (analyse de variance II)

L'analyse des différences pré-test/post-test montre que l'anxiété, telle que mesurée par les diverses composantes de l'IPAT, a significativement décru chez les sujets entraînés, alors que le score d'assertivité de l'ERAC n'a pas varié. En effet, sur les dix analyses de variance II, huit ont donné des résultats significatifs qu'on retrouve au tableau II. On remarque que l'entraînement a provoqué une baisse significative des scores d'anxiété pour les composantes IG, IST, Q_3, O, Q_4, A et B. La figure I représente graphiquement les différences entre le pré-test et le post-test pour les variables IST, IG, Q_3, O, Q_4, et B c'est-à-dire, celles qui ne donnaient pas de différence significative lors de l'analyse de variance I.

Deux composantes (C et A) font ressortir des différences significatives aux deux analyses de variance; il convient donc de les étudier en particulier.

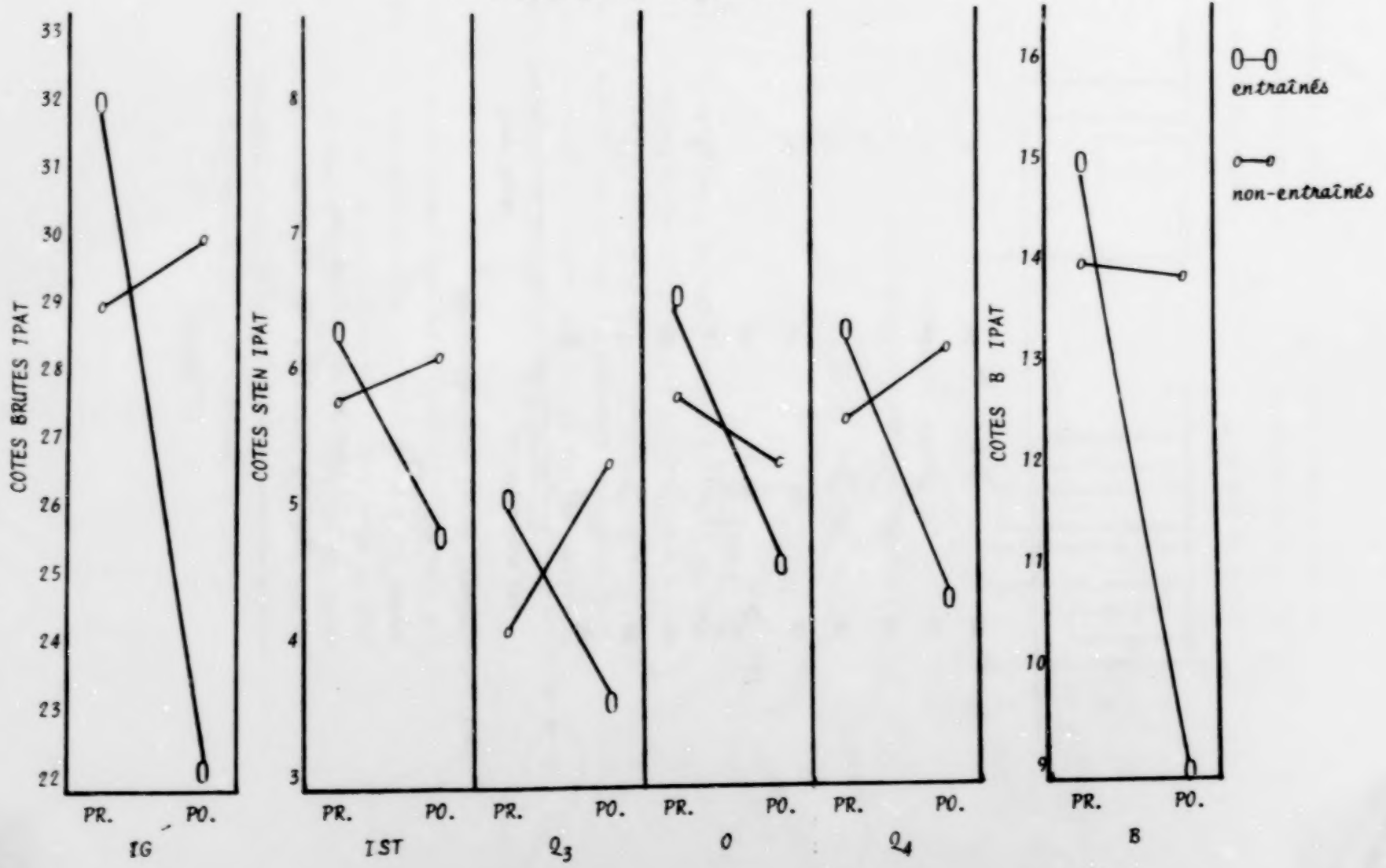
TABLEAU II

Résumé des résultats significatifs aux analyses de variance II

	Variables		
Composante	*intégration (I)*	*Entraînement (E)*	*interaction (IxE)*
R	*NS*	*NS*	*NS*
IG	*NS*	$p < .01$	*NS*
IST	*NS*	$p < .01$	*NS*
Q_3	*NS*	$p < .01$	*NS*
C	*NS*	*NS*	$p < .01$
L	*NS*	*NS*	*NS*
O	*NS*	$p < .01$	*NS*
Q_4	*NS*	$p < .01$	*NS*
A	*NS*	$p < .01$	*NS*
B	*NS*	$p < .01$	*NS*

FIGURE 1

Variations des scores entre le pré-test et le post-test pour les variables non significatives à l'analyse de variance I, mais significatives à l'analyse de variance II



Pour la composante C, c'est l'interaction entraînement x intégration qui est significative, comme dans le cas du pré-test. Un coefficient de corrélation a été calculé entre les résultats du pré-test et la différence pré-post pour la composante C; ce coefficient de .65 ($p < .002$) montre que l'on retrouve des différences du même type dans les deux cas. La figure 2 illustre graphiquement la concordance de ces résultats.

La composante A donne également des résultats significativement différents aux deux analyses de variance. Il faut, cependant, remarquer que dans ce cas, le sens de la différence est inversé. Comme le montre la figure 3, le niveau d'anxiété voilée qui était, au pré-test, plus élevé chez les entraînés devient inférieur à celui des non-entraînés au post-test.

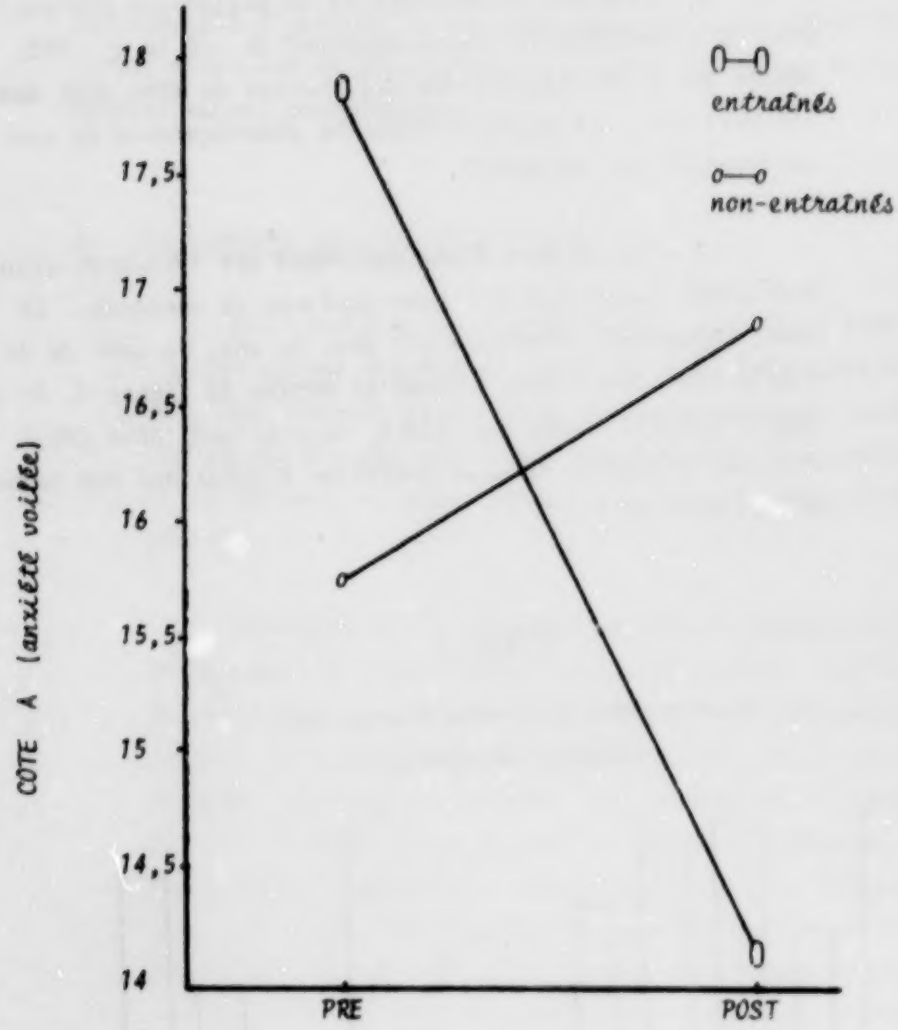
FIGURE 2

Histogrammes des cotes C pour les quatre (4) groupes

A: intégrés/entraînés
B: intégrés/non-entraînés
C: non-intégrés/entraînés
D: non-intégrés/non-entraînés

FIGURE 3

Variation de l'anxiété voilée pour les entraînés et non-entraînés



V - DISCUSSION

Il semble assuré, d'après l'analyse des résultats, que l'entraînement à l'assertion a eu pour effet de faire décroître le niveau d'anxiété de nos sujets; certaines questions restent cependant encore sans réponse.

A- La mesure de l'assertivité

Les résultats des analyses des scores de l'ERAC n'indiquent aucune différence entre les conditions expérimentales. On pourrait en conclure que l'entraînement suivi par nos sujets n'a pas fait varier leur niveau d'assertivité et qu'il n'était, en fait, qu'une sorte de désensibilisation globale.

Plusieurs faits viennent cependant tempérer cette affirmation. On peut d'abord se demander quel est le degré de validité du questionnaire lorsqu'il est appliqué à des sourds. Plusieurs énoncés de l'ERAC sont, en effet, très généraux et imprécis du type: "Il semble que la plupart des gens s'affirment plus que moi" ou "Je suis ouvert et franc quant à mes sentiments"; quand on sait que le déficient auditif présente d'importantes lacunes dans ses capacités d'abstraction (Brazeau, 1971) et que son niveau de logique symbolique est inférieur à celui de l'entendant (Furth et Youniss, 1971), on comprend les difficultés qu'il éprouve

à répondre à des questions qui n'offrent pas de support concret et, l'imprécision que peuvent contenir ses réponses. Signalons également que l'entraînement des sujets expérimentaux portait uniquement sur des situations scolaires, alors que l'ERAC ne contient que des items extérieurs à l'école et souvent spécifiques aux adultes.

Dans leur étude sur la traduction française de l'ERAC, Bouchard et al. (1975) signalent qu'"*il n'existe aucune corrélation significative entre la performance telle qu'évaluée par des juges indépendants sur une échelle globale (d'assertivité) en cinq points et le score au questionnaire (ERAC)*". Cette conclusion, qui met sérieusement en doute la validité de l'épreuve, prend une importance considérable, lorsque mise en parallèle avec les jugements subjectifs d'un observateur lors du visionnement de la performance de nos sujets en jeu de rôles. Une étudiante en psychologie[1] a, en effet, jugé que les sujets expérimentaux lui semblaient globalement très assertifs dans leurs comportements lors du jeu de rôles. Ces observations sont, bien sûr, sujettes à caution puisque non-mesurables et peut-être même biaisées par l'implication de l'observateur dans la recherche; il n'en demeure pas moins qu'elles invitent à la réflexion.

---

1. L'auteur désire remercier Mlle Andrée Lamontagne pour son enthousiasme et son assiduité lors de sa participation à la présente recherche.

Il reste toujours possible, bien sûr, que malgré les arguments précédents, les résultats obtenus soient le reflet du niveau d'assertivité réel de nos sujets. Dans ce cas, il faudrait admettre qu'il n'y a pas eu de généralisation de l'entraînement reçu en situations spécifiques à des comportements plus généraux tels que ceux décrits par l'ERAC. Une recherche ultérieure sur le sujet devrait donc se pencher sur la question de la généralisation des réponses apprises aux situations non-entraînées comme telles et ce, tant au niveau de l'entraînement qu'à celui de l'évaluation du comportement assertif.

B- La baisse de l'anxiété

Il est certain, d'après les analyses de variance effectuées, que les sujets entraînés présentent moins d'anxiété globale (IG) au post-test que les sujets non-entraînés; comme il fallait s'y attendre, cette différence se retrouve au niveau des cotes stens (IST) qui ne sont qu'une transformation des cotes globales. De plus, l'analyse des composantes de l'anxiété telles que décrites dans l'IPAT fait ressortir quelques points importants qu'il faut mettre en parallèle avec la notion d'assertivité.

On note, par exemple, que la "faiblesse de la conception de soi" (Q_3) s'est améliorée chez les sujets expérimentaux; or, Cormier (1962) définit cette composante comme

"la capacité de l'individu d'intégrer son comportement selon un schème propre dans lequel il tient compte des sentiments qui l'animent"... C'est presque une définition de l'assertion. Pour ce qui est de la composante "faiblesse du moi" (C), les résultats font ressortir la présence d'une interaction (entraînement x intégration) significative tant au pré qu'au post-test.

Si on tient compte des traits de personnalité du sourd décrits en introduction (Oléron, 1969; Charlesbourg, 1975), une des caractéristiques du déficient auditif serait son "manque de contrôle intellectuel sur ses impulsions affectives"; il est donc compréhensible que le facteur C qui est la "capacité de contrôler et d'exprimer les tensions de façon appropriée et réaliste" (Cormier, 1962) obtienne un score élevé pour tous les sourds et, qu'il soit difficile de faire la part respective de l'entraînement et de l'intégration dans les variations de cette composante. Il n'en demeure pas moins qu'une amélioration est nécessaire dans l'entraînement proprement dit au niveau de l'acquisition de comportements assertifs mais non agressifs.

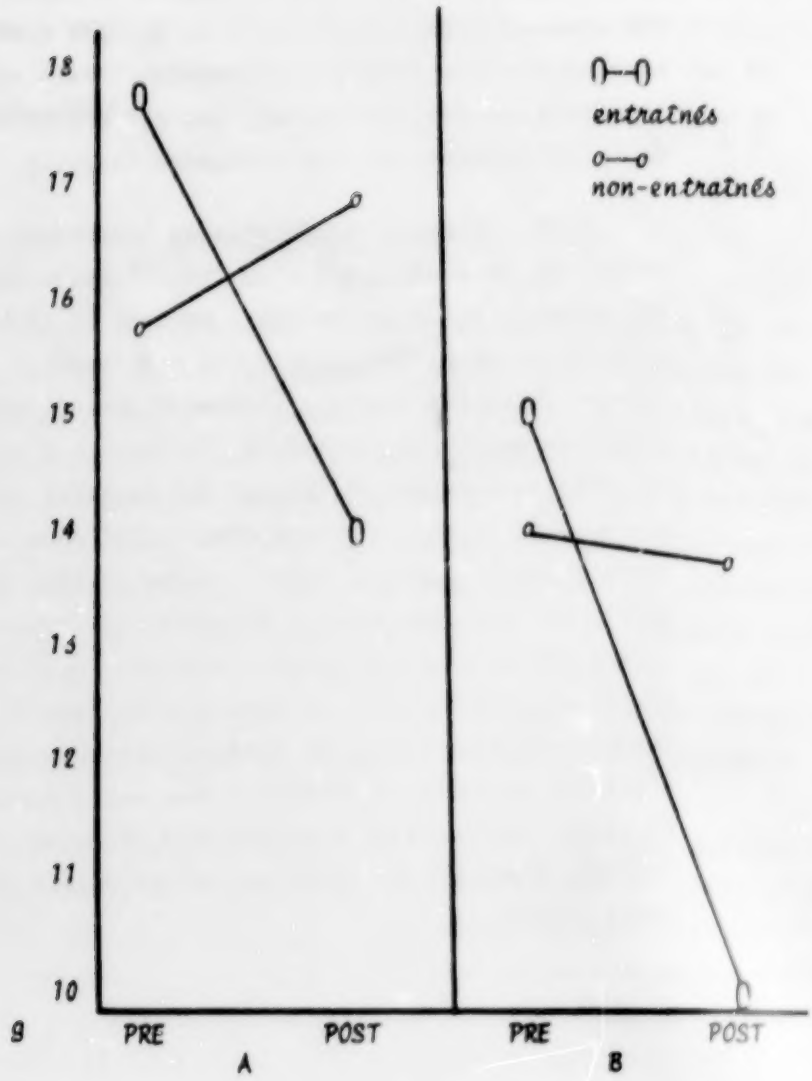
Le facteur "tendance à la paranoïa" (L), pour sa part, n'est significatif ni au pré-test, ni à la différence pré-test/post-test; on peut en conclure que nos sujets n'avaient qu'un faible niveau de "suspicion" au départ et que l'entraînement ne l'a pas fait varier. Les deux dernières composantes par contre ont, elles, varié significativement lors de l'analyse

de la différence pré-test/post-test; la "disposition à la culpabilité" (O) et la "tension nerveuse" (Q_4) seraient donc influencées par un entraînement de type assertif chez le déficient auditif. Notons à ce sujet, que si le facteur O semble assez global (il est défini comme représentant "l'anxiété dépressive de culpabilité") le Q_4, par contre, est très spécifique et en corrélation (Cormier, 1962) avec "la peur engendrée par les situations", qui est précisément le type de "peur" atteint par l'entraînement assertif.

Si les analyses précédentes se rapportent à des composantes qui rendent compte d'un "trait" particulier de l'anxiété globale, les deux dernières mesures (A et B) sont une subdivision de la cote globale et représentent pour le A, le "niveau d'anxiété voilée s'exprimant dans le comportement à l'insu du sujet" et, pour le B, le "niveau d'anxiété manifeste, plus susceptible d'indiquer que le sujet est conscient de son anxiété en raison de symptômes qu'il observe dans son comportement" (Cormier, 1962). Notre analyse des résultats montre que ces deux niveaux d'anxiété ont subi une baisse significative chez les sujets entraînés, mais on ne trouve pas de différence entre le type A et le type B. Il faut cependant signaler une forte tendance (voir figure 4) pour l'anxiété manifeste à décroître plus que l'anxiété voilée. En effet, si l'anxiété A baisse de 3,76 points chez les entraînés, l'anxiété B accuse une baisse de six points chez les mêmes groupes.

FIGURE 4

Comparaison des scores d'anxiété voilée (A) et d'anxiété manifeste (B)



Cette tendance semblerait donc indiquer que l'entraînement a appris à nos sujets à émettre des comportements assertifs malgré leur anxiété sous-jacente, ce qui irait dans le sens des affirmations de Hersen et al. (1973) à l'effet que l'apprentissage du comportement moteur est antérieur à la transformation des attitudes. Bien sûr, ce n'est là qu'un indice, mais il vaut d'être signalé et approfondi.

C- Le facteur d'intégration

De l'analyse des résultats ressort également une observation d'un grand intérêt pratique pour l'amélioration du système de l'intégration: le facteur intégration (I) n'a en effet été la cause d'aucune différence significative entre les groupes. Il semble donc que le simple fait d'intégrer académiquement le handicapé auditif dans un système entendant ne fasse varier ni son niveau d'anxiété, ni son assertivité; il faut pour obtenir une amélioration de ces variables, faire entrer en jeu un entraînement spécifique. Il est donc utopique de penser que le simple passage du temps aplanira les difficultés psychologiques causées par l'intégration.

Bien au contraire, nous croyons qu'il faut fournir à tous les sourds intégrés ou qui sont appelés à l'être un entraînement systématique à l'apprentissage de comportements d'interaction sociale efficaces. L'apprentissage des habiletés sociales doit devenir, pour le sourd intégré, un instrument facilitateur de l'intégration au même titre que l'apprentissage de la communication ou que celui des mathématiques.

VI - CONCLUSION

La présente étude, qui n'était qu'exploratoire des possibilités d'application de l'entraînement assertif aux déficients auditifs, a montré que ce domaine de recherche est prometteur. Les travaux ultérieurs devront insister sur certains aspects importants absents de ce travail préliminaire. Dans l'immédiat, il faudra s'orienter vers la collecte d'observations comportementales directes et le contrôle de la généralisation (par des jeux de rôles d'évaluation pré-post entraînement); l'élaboration d'un test d'assertivité spécifique aux sourds intégrés est évidemment primordial pour pallier les inconvénients des échelles d'assertion non situationnelles du type de l'ERAC. Enfin, en cours d'entraînement, l'accent devra être mis sur l'apprentissage de comportements assertifs positifs et sur la clarification de la différence entre l'assertion et l'agressivité.

REFERENCES

BOUCHARD, M.-A., VALIQUETTE, C., NANTEL, Marjolaine (1975). Etude psychométrique de la traduction française du Rathus Assertiveness Schedule. *Revue de modification du comportement*, 5, No 4, 89-103.

BOURGUIGNON, L. (1975). *Le déficient auditif; possibilités de son intégration au monde de l'audition et de la parole.* Montréal: Institution des sourds de Montréal.

BRAZEAU, R. (1971) La définition de l'enfant déficient auditif: sa psychologie. *Compte rendu du IX^e Congrès du Conseil Québécois de l'Enfance Exceptionnelle*, Montréal.

CORMIER, D. (1962). *L'échelle d'anxiété IPAT.* Montréal: Institut de Recherches Psychologiques.

DIRECTION GENERALE DE L'INSTITUT DES SOURDS DE CHARLESBOURG (1975). *Mémoire sur l'éducation des déficients auditifs.*

Faire parler les sourds. Commentaires et dialogues du film réalisé par le C.R.D.P., Lille, 1971.

FRICK, Elizabeth (1973). Adjusting to Integration: Some Difficulties Hearing Impaired Children Have in Public Schools. *The Volta Review*, 75, no 1.

FURTH, G., YOUNISS, J. (1971). Formal operations and language: a comparaison of Deaf and hearing adolescents. *International Journal of psychology*, 6, 49-64.

HEDGECOCK, Dorothy (1974). Facilitating integration at the junior high level. Observations of a teacher tutor. *The Volta Review*, 76, no 3.

HERSON, M., EISLER, R.-M., MILLER, P.-M. (1973). Development of assertive responses, clinical measurement and research considerations. *Behavior Research and therapy*, 11, 443-451.

HERSEN, M., BELLACK, A.-S. (1976). Social Skills Training for Chronic Psychiatric Patients: Rationale, Research, Findings and Future Direction. *Comprehensive Psychiatry*, 17, no 4 (July/August).

KRIPPNER, S., EASTON, H. (1972). Dafness: An existential interpretation. *American annals of the Deaf*, 117, 440-446.

LAZARUS, A.-A. (1973). On assertive behavior: A brief note. *Behavior therapy*, 4, 697-699.

LECKIE, Doris (1973). Integration experience in the Montreal Oral School for the Deaf, in CONSEIL QUEBECOIS DE L'ENFANCE EXCEPTIONNELLE, *L'enfant déficient auditif, XI^e Congrès*, Montréal.

McDONALD, M.-L., KRAMER, J.-A., LINDQUIST, C.-U., McGRATH, R.-A., RHYNE, L.-D. (1975). Social Skills Training Behavior Rehearsal in Groups and Dating Skills. *Journal of counselling psychology, 22*, no 3, 224-230.

OLERON, P. (1969). *Les sourds-muets*. Paris. P.V.F.

RATHUS, S.-A. (1973). A 30 item Schedule for Assessing Assertive Behavior. *Behavior therapy, 4*, 398-406.

RICH, A.-R., SCHROEDER, M.-E. (1976). Research Issues in Assertiveness Training. *Psychological Bulletin, 83*, no 6, 1081-1096.

WILLIAMS, R. (1975). *Basic needs of deaf people*. Keynote address at the opening session of the Commission of Social Rehabilitation. Stockholm.

WOLPE, J., LAZARUS, A.-A. (1966). *Behavior therapy techniques*. New-York, Pergamon Press.

WRIGHT, J.-C. (1976). A comparison of Systematic Desensitization and Social Skill Acquisition in the Modification of a Social Fear. *Behavior therapy, 7*, 205-210.